

Bericht einer Aktionsforschung zur Förderung autonomen Lernens in einem Japanischkurs — Aspekte selbstreflektierenden Fremdsprachenlernens

Yuki Asano

Ruhr-Universität Bochum

yuki.asano@rub.de

Abstract

Der vorliegende Artikel befasst sich mit einer Aktionsforschung, die im Rahmen eines Japanischunterrichts an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde und stellt konkrete Schritte einer Aktionsforschung dar. Die Unterrichtende versucht, anhand der empirischen Daten aus ihrem eigenen Unterricht heraus zu verstehen, inwieweit der von ihr konzipierte und im Kurs regelmäßig verwendete Reflexionsbogen das selbstreflektierende Lernen fördert. Außerdem wird der Frage nachgegangen, in welchem Zusammenhang autonomes Lernen mit bestimmten Grammatikvermittlungsmethoden steht. Ist eine induktive Grammatikvermittlung zur Förderung autonomen Lernens erforderlich? Was muss gefördert werden, wenn man autonomes Lernen fördern möchte? Die in diesem Artikel dargestellten Fragestellungen und Erkenntnisse beziehen sich zwar auf den Japanischunterricht, aber bieten im weiteren Unterrichtskontext ebenfalls einen Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts. Darüber hinaus bietet Aktionsforschung die Möglichkeit, nicht nur Sprachlehrforschende im engen Sinne, sondern alle Unterrichtende, die an der forschungsgeleiteten Entwicklung des Unterrichtsgeschehens interessiert sind, in die Forschung mit einzubeziehen, was zur Weiterentwicklung der Fremdsprachenlehr-/lernforschung sicherlich beiträgt.

This paper presents an action research project which has been conducted at Japanese as a foreign language at the Ruhr-University Bochum and describes each step of “action” and “reflection”. The aim of the research is a better understanding, to what extent the self reflection supports self-reflected foreign language learning. The self reflection in the classroom was carried out with the help of a reflection sheet, which was designed by the author. The text focuses on whether autonomous learning is related with certain teaching methods; for example, if inductive grammar teaching methods are necessary to promote autonomous language learning and what it actually means to promote autonomous learning. The issues presented in this article can be discussed and applied also to other language teaching situations. Moreover, action research provides an opportunity to include not only experts in the discussion on empirical second language learning studies in the classical sense, but also foreign language teachers who are interested in improving their methods, which contributes to a further development in language teaching studies.

Schlagwörter

Lernautonomie, Aktionsforschung, Grammatikvermittlung, Reflexion

Key Words

Learning autonomy, action research, grammar teaching, self reflection

Asano, Yuki (2010): Bericht einer Aktionsforschung zur Förderung autonomen Lernens in einem Japanischkurs- Aspekte selbstreflektierenden Fremdsprachenlernens. *Profil* 2, 51-68.

Im Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung im Fremdsprachenunterricht wird zunehmend Wert auf empirische Forschung gelegt. Die Aktionsforschung (AF) stellt eine unmittelbare Verbindung zwischen Unterrichtspraxis und empirischer Forschung her. Der folgende Beitrag beschreibt die Grundzüge der AF und stellt eine Studie vor, die Auswirkungen der Bearbeitung von Reflexionsbögen (sog. *Reflexionen*) auf das implizite und selbstreflektierende Grammatiklernen aufzeigt und den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung selbstreflektierenden Lernens nachgeht.

1. Aktionsforschung im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens

1.1. Konzeptionelle Grundzüge

Nach Altrichter et al. (1997: 640) „findet AF statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen“. In Hinblick auf das Ziel der Forschung stellt Grotjahn (2006: 261) die AF als eine „auf eine Veränderung zielende Forschung der Praxis mit der Zusammenarbeit mit betroffenen Praktikern“ dar. Für die so verstandene Forschungsarbeit ist bisher noch keine umfassende Definition zu finden, jedoch wurde mehrfach über die Charakteristika und die methodischen Prinzipien diskutiert, unter denen AF sich subsumieren lässt (vgl.: Altrichter/ Posch 1998, Burns 2005, Riemer 2002, Mackey/ Gass 2005, Grotjahn 2006).

(1) Im Unterschied zu den meisten empirischen Forschungen ist AF Forschung der Betroffenen, das heißt der Lehrende ist gleichzeitig der Forschende und der Untersuchungsgegenstand.

(2) Die Fragestellungen beziehen sich auf den unmittelbaren Unterricht. In der Fragestellung sind die Unterrichtenden autonom, wodurch die AF individuelle und spezifizierte Merkmale aufweist.

(3) Im Unterschied zur klassischen empirischen Forschung, in der Aktion und Reflexion getrennt voneinander vollzogen werden, besteht der Forschungsprozess in der AF aus einem Kreislauf von Aktion und Reflexion.

(4) Dadurch entwickeln sich längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen (zur Ausführung siehe Abschnitt 1.3). Forschende arbeiten jedoch nicht allein.

(5) Die Einbettung der individuellen Forschung in die professionelle Gemeinschaft ist ein wichtiges forschungsmethodisches Prinzip der AF. Teamarbeit und Rückmeldung von Nicht-Beteiligten sollen einseitige Sichtweisen und Fehleinschätzungen korrigieren. Durch die Bildung von Forschungsgruppen aus Unterrichtenden, die AF durchführen und sich

gegenseitig unterstützen, gewinnt die AF sowohl in der Praxis als auch in der Forschung mehr Anerkennung.

(6) In Hinblick auf die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts ist die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen aus der Praxis von großer Bedeutung. In einer kollegialen Diskussion eröffnet sich die Chance, eigene Einsichten zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

AF konzentriert sich also auf Fragestellungen aus der Unterrichtspraxis der Forschenden. Die Ergebnisse beziehen sich somit auf einen speziellen Kontext und sind praxisrelevant. Auf „dekontextualisierende Generalitätsvorstellungen“ (Altrichter et al. 1997: 651) wird in der AF zumeist verzichtet (Hermes 2001, Grotjahn 2006). In dieser Hinsicht unterscheidet sich die AF sowohl von der klassischen quantitativen Forschung als auch von einer Reihe von qualitativen Forschungsansätzen, wie zum Beispiel der *grounded theory*, die auf die Theoriegenerierung zielt (vgl. Grotjahn 2006: 261).

Der Verzicht auf Generalisierung der Ergebnisse und die auf eine lokale Veränderung der Praxis abzielende Ausrichtung stehen der breiten Anerkennung und einer ausreichenden Wissenschaftlichkeit der AF noch entgegen. Es wurde aber mehrfach auf ihren Wert für eine gezielte Praxisverbesserung hingewiesen (vgl. Altrichter 1990, Grotjahn 2006). Zudem hängt diese Diskussion, wie Grotjahn bemerkt (2006: 261), von dem zugrunde gelegten Wissenschaftsbegriff ab.

1.2. Ziel der Aktionsforschung

Ziel der AF ist weder Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren, noch Erkenntnisse zu generalisieren. Sie zielt auf die individuelle Fortbildung der Praktiker und die unmittelbare Verbesserung der erforschten Praxis, also zumeist des eigenen Unterrichts ab. Die Erkenntnis wird als Ergebnis von „Reflexion“ und die Entwicklung als Ergebnis von „Aktion“ betrachtet und soziale Veränderung, d.h. die Veränderung eigener Unterrichtspraxis, angestrebt (vgl. Grotjahn 2006: 263)¹. Ein gegebenenfalls hierarchisch definiertes Gefälle zwischen Theorie und Praxis und somit zwischen Forschern und Lehrenden soll ausgeglichen werden. Im Hinblick auf die soziale Bedeutung der AF empfiehlt Altrichter die Verschriftlichung und Veröffentlichung der einzelnen Studien.

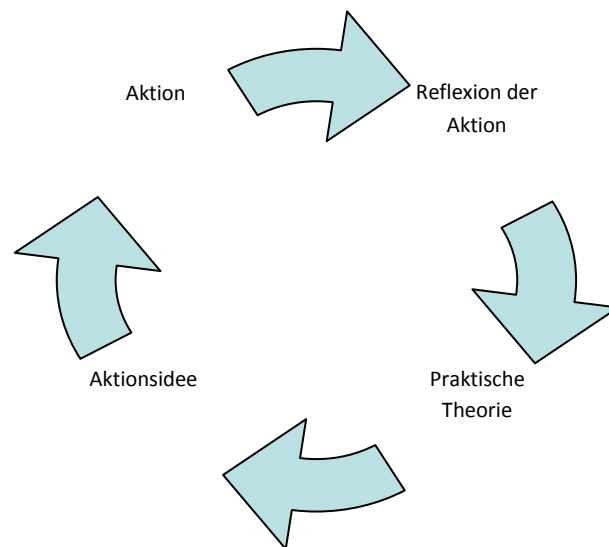
Schließlich drückt die Teilnahme an öffentlichen Diskussionen auch eine wichtige bildungspolitische Idee aus: Für eine konstruktive Weiterentwicklung des Bildungssystems ist es notwendig, dass PraktikerInnen ihre Ansichten und ihr Wissen öffentlich zum Ausdruck bringen (...) und dass sie den Fragen und Anliegen der Öffentlichkeit gegenüber offen und darauf vorbereitet sind, auf glaubwürdige Weise

Rechenschaft über ihre und ihrer Institution Arbeit abzulegen (Altrichter/ Posch 1998:19, Hervorhebungen im Original wurden nicht übernommen).

Durch die Veröffentlichung von Beiträgen ist eine Weiterentwicklung des kollektiven Wissens und der Forschung im Fremdsprachenunterricht zu erwarten.

1.3. Forschungszyklus

Der ideale Verlauf einer Untersuchung im Rahmen der AF ist ein stetiger Wechsel zwischen Reflexion und Aktion (s. Abbildung).



Der Forschende bzw. Unterrichtende reflektiert seine eigenen Aktionen, um dadurch handlungsrelevante Erkenntnisse zu gewinnen. Es gilt dann diese in Aktion umzusetzen, die wiederum kritisch zu überdenken ist. Dieser Prozess der AF erfolgt langfristig: „indem Reflexion immer und immer wieder in Aktion umgesetzt wird und – umgekehrt – Aktion immer wieder reflektiert wird, [können] längerfristig Reflexionsergebnisse und Aktionsrepertoire erweitert, differenziert und verbessert werden“ (Altrichter/ Posch 1998: 216).

Eine AF-geleitete Untersuchung kann mit Forschungsimpulsen initiiert werden, die von besonderen Interessen der Unterrichtenden oder von der „Erfahrung von Diskrepanzen“ (Altrichter/ Posch 1998: 52) im alltäglichen Unterrichtskontext ausgehen. Sie endet mit einer konkreten Fragestellung und es erfolgt der nächste Schritt, in dem im Unterricht systematisch Daten erhoben werden, wobei die AF die primäre Aufgabe von Unterrichtenden – das Unterrichten – nicht beeinträchtigen darf. Durch die Zusammenarbeit aller Beteiligten (Lehrende, Teilnehmer usw.) und von Nicht-Beteiligten (sogenannten "kritischen Freunden") sollen unterschiedliche Sichtweisen zum Forschungsgegenstand

eingeholt werden. Dabei ist die Vereinbarung und Einhaltung ethischer Regeln (z. B. Datenschutz) zu beachten. Die erhobenen Daten werden in der dritten Phase analysiert, interpretiert und anschließend wird daraus eine praktische Theorie erstellt. Entscheidend ist, diese Phase in einem reflektierten Bewusstsein der eigenen Handlungsbedingungen² (Altricher 1990:48) zu vollziehen. Aus dieser praktischen Theorie müssen konsequente und konkrete Handlungspläne (Aktionsideen) entwickelt werden, die es dann im nächsten Prozess als tatsächliche Aktion einzusetzen gilt. Dieser Aktions-Reflexions-Zyklus wird wiederholt, bis der Forschende bzw. Lehrende mit den Ergebnissen zufrieden ist.

2. Darstellung des Aktionsforschungs-Projektes

Bei diesem Projekt ging es um die Förderung des autonomen Lernens im universitären Fremdsprachenunterricht. Es wurde im Sommersemester 2008 und Wintersemester 2008/2009 in Japanischkursen A1 und A1/A2 an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt³. Der Impuls für die vorliegende Untersuchung ging von einem Seminar über Lernerautonomie aus. Dabei stellte sich die Frage, ob und wie die sich scheinbar widersprechenden Herausforderungen, also einerseits die Förderung des autonomen und individuellen Lernprozesses und andererseits das Erreichen des vorgegebenen Kursniveaus, miteinander vereinbar sind.

Im vorliegenden Artikel wird die Förderung selbstreflektierenden Grammatiklernens, skizziert.⁴ Dabei steht die Bearbeitung der *Reflexionen* im Mittelpunkt der Fragestellung.

2.1 Grammatik: Vermittlung, Lernen und Lernerautonomie

Dem Konzept der Lernerautonomie⁵ liegt eine konstruktivistische Lerntheorie⁶ zugrunde. Die Theorie stützt sich auf die aktuellen neurowissenschaftlichen Erkenntnisse und betont, dass Lernprozesse nur in Eigenverantwortung und auf individuelle Art und Weise stattfinden, indem neue Informationen mit Vorkenntnissen verknüpft und verarbeitet werden. In Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht empfiehlt Tönshoff (1991) die „Kognitivierung“, also „Einsatz von auf Bewusstmachung zielenden unterrichtsmethodischen Verfahren (Lehrverfahren)“ (ebd.: 14), die auf der bewussten Denkfähigkeit des Menschen beruht.

Unter Grammatik versteht der kognitive Ansatz nicht allein den morphologisch-syntaktischen Bereich der Sprache, der im Alltag oft als Grammatik bezeichnet wird, sondern „die Gesamtheit der sprachlichen Regularitäten als potentielle Kognitivierungsgegenstände“ (Tönshoff 1995: 225). Im vorliegenden Artikel wird „Grammatik“ in diesem Sinne verwendet. Dieser Artikel befasst sich also nicht damit, wie einzelne grammatische Erscheinungen

erlernt werden, sondern vielmehr mit dem Lernverhalten auf der Metaebene des Grammatiklernens.

2.2 Das Forschungskonzept und die Datenerhebung

Um den Kognitionsgrad der Grammatikvermittlung zu erhöhen, habe ich von der konstruktivistischen Lerntheorie ableitend die folgenden didaktischen Prinzipien formuliert: Grammatikphänomene werden in einem modifizierten induktiven Verfahren dargestellt, das heißt besonders komplexe Grammatikphänomene werden unter Umständen deduktiv, also mit einer expliziten Grammatikerklärung vermittelt. Die Grammatik wird, der Auffassung der konstruktivistischen Lerntheorie entsprechend, situativ eingebettet dargestellt, damit Lernende einen persönlichen Bezug zum Lerninhalt herstellen können (vgl. Bimmel/Rampillon 2000, Wolff 2002). In der Diskussion, ob beim selbstreflektierenden Grammatiklernen induktive oder deduktive Verfahren angewendet werden sollen, wird häufig aus lernpsychologischer Sicht das induktive Vorgehen des Unterrichtenden bevorzugt, weil es die Eigenaktivität der Lernenden steigert (vgl. Zimmermann 1984). Außerdem gilt Wissen, das man sich entdeckend und analysierend erarbeitet hat, das also durch induktive Regelerarbeitung erlernt wurde, als besonders gut verankert und anwendbar (vgl. Tönshoff 1995: 240). In der Praxis sprechen jedoch unterrichtsökonomische Gründe für die deduktive Grammatikvermittlung. Erfolgreiche Regelererschließungsprozesse brauchen nicht nur mehr Zeit, Lernende müssen auch über hinreichende Fähigkeiten für diese Aufgabe verfügen z.B. müssen sie adäquate Lernstrategien kennen. Die Vor- und Nachteile der jeweiligen Vorgehensweisen sind weiterhin von Lerngegenständen, Lernkontexten oder persönlichen Faktoren abhängig. Statt sich für „entweder induktive oder deduktive Grammatikvermittlung“ zu entscheiden, ist eine differenzierte Vorgehensweise nach bestimmten Prinzipien denkbar. Zimmermann (1995) verweist überdies in Hinblick auf die Förderung der Kognitivierung auf die Konzeption eines prozesshaften Unterrichtes, der im Gegensatz zum produktorientierten Unterricht Selbstreflexivität und Individualität in den Vordergrund stellt (vgl. ebd.: 192ff.).

Die weiter oben genannten Prinzipien (z.B. Selbstreflexivität, Relevanz und Prozesshaftigkeit) eines autonomen Lernens wurden in meinem Kurs in Form einer formativen Leistungsbewertung⁷ verankert. Neben einem Abschlusstest fanden mehrere Male verteilte Leistungsbewertungen mit Hilfe einer sog. *Reflexion* im Laufe des Semesters statt. Die im Folgenden kursiv dargestellte *Reflexion* versteht sich als die Bezeichnung des Reflexionsbogens.

2.3 Beispiele von Forschungszyklen in Hinblick auf die Reflexion

Im Folgenden werden Forschungszyklen dargestellt, die sich besonders mit der Datenerhebung und –analyse sowie mit der Auswirkung der *Reflexion* befassen.

a.1. Phase: Aktionsidee

Der Einsatz einer *Reflexion* stützt sich auf die konstruktivistische Lerntheorie, die meinen Kursteilnehmern dazu verhilft, sich mit dem eigenen Lernen auseinanderzusetzen und es zu organisieren. Indem sie sich regelmäßig über ihren eigenen Lernfortschritt Gedanken machen, sollte auch ihre Sprachbewusstheit⁸ geweckt werden (vgl. Tönshoff 2007). Die eigens entwickelte *Reflexion* bestand aus vier Leitfragen: **1. Was kann ich nach dem Kurs, was ich aber vorher nicht konnte? 2. Beispiele dafür. 3. Was ist mir noch unklar? 4. Was nehme ich mir für die nächste Sitzung vor?** Die Lernenden sollten durch diese Selbstbeobachtung ein Bewusstsein für ihre Lernschwächen und Lernstärken entwickeln (vgl. Rampillon 1995: 96).

a.2. Phase: Aktion

Die *Reflexion* wurde von den Kursteilnehmern jeweils nach zwei Sitzungen ausgefüllt und abgegeben. Nur die erste *Reflexion* wurde im Plenum gemeinsam bearbeitet. Die abgegebenen *Reflexionen* dienten auch als Impulse für meine Interpretation bezüglich der Auswirkung ihrer Bearbeitung auf die Lernfortschritte. Die Reflexionen wurden im Portfolio von den Lernern abgeheftet; außerdem wurde im Plenum auf die Fragen der Teilnehmenden eingegangen. Meinen ersten Eindruck bei der ersten Bearbeitung im Plenum notierte ich im Lehrtagebuch⁹, das ich nach jeder Sitzung geführt habe.

„Die Studenten waren verwirrt. Julia hat mich gefragt, ob die Bearbeitung der Reflexion obligatorisch sein muss. Ich antwortete, Ja. Zu einer Abgabe der Reflexion möchte ich die Studenten verpflichten, weil sie sie sonst nie abgeben würden. (Lehrtagebuch 28.10.08)“

Die Studenten hatten außer einer Kursevaluation, die üblicherweise am Ende des Semesters bei jedem Kurs durchgeführt wird, keine *Reflexion* bearbeitet und wollten daher wissen, wozu die *Reflexion* nützlich ist. Außerdem notierte ich im Lehrtagebuch, dass die Beschreibung in den von Studenten abgegebenen ersten *Reflexionen* unerwartet sachlich formuliert wurde. Hierzu ein typisches Beispiel für die ersten *Reflexionen*:

⟨*Reflexion von Daniel am 10.12.08*⟩

1. Was kann ich nach dem Kurs, was ich aber vorher nicht konnte?

Nach dem Weg fragen, Ausdrücke zum Beschreiben von Wegen

2. Beispiele dafür.

すみません、駅はどこですか。

次のかどを右にまがってまっすぐいってください。あるいは5分かかります。¹⁰

3. Was ist mir noch unklar?

Bezüglich „nach dem Weg fragen“ keine Unklarheiten

4. Was nehme ich mir für die nächste Sitzung vor?

Ausdrücke zur Beschreibung von Wegen so lernen, dass deren Anwendung einfach gelingt.

Die Beschreibung ist viel sachlicher und einfacher als ich erwartet hatte (Beispiel: unvollständige Sätze, keine Erwähnung von persönlichen Erfahrungen, Gedanken).

a.3. Phase: Reflexion der Aktion

Es stellte sich heraus, dass verständliche Instruktionen und Erklärungen über die Bearbeitung der *Reflexion* notwendig sind. Einerseits wollte ich nicht vorschreiben, was die Kursteilnehmer in ihren *Reflexionen* schreiben, andererseits wollte ich meine Erwartung und Begründung über die Entscheidung für den Einsatz der *Reflexion* verständlich machen. Diese Erkenntnis spiegelt auch die konstruktivistische Lerntheorie wieder, dass Erwachsene immer kognitiv logisch verstehen müssen, warum sie dies und jenes tun, um überhaupt lernen zu können (vgl. Zimmermann 1995).

Die Frage, ob die Abgabe der *Reflexionen* ein Pflichtteil für die Leistungsbewertung sein soll, blieb noch offen. Die verpflichtende Bearbeitung spricht einerseits gegen das Konzept der Lernerautonomie und gegen die ursprüngliche Bedeutung einer *Reflexion*. Andererseits befürchtete ich, dass die Kursteilnehmer sonst keine *Reflexionen* mehr abgeben. Eine weitere Frage, die sich stellte, war, ob die *Reflexion* notwendig ist, um das eigene Sprachenlernen zu reflektieren.

Der letzte zu untersuchende Punkt ist, wie der Reflexionsbogen die Kursteilnehmer dazu bringen kann, noch persönlichere und individuellere Eindrücke niederzuschreiben. Dazu sollten in Zukunft die Fragen im Reflexionsbogen umformuliert oder neue Fragen hinzugefügt werden. Gnutzmann (2007: 338) hält eine stärkere Berücksichtigung des Sprachvergleichs für wichtig, um Metakognition und reflektierendes Lernen zu fördern.

Daher soll eine Frage entwickelt werden, die die Lernenden zur Auseinandersetzung mit den Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen ihrer Muttersprache und dem Japanischen anregt (wie z.B. „Was fällt mir im Japanischen im Vergleich zu meiner Muttersprache oder anderen schon erlernten Fremdsprachen auf?“).

a.4. Phase: Entwicklung praktischer Theorien

- Klare Instruktionen und Erklärungen, warum eine Methode eingesetzt wird, müssen den Lernenden gegeben werden.
- Der Glaube, dass die *Reflexion* zur Entwicklung reflektierten Lernens notwendig sei, wird in Frage gestellt.
- Eine Ursache für die unpersönliche und sachliche Beschreibung der abgegebenen *Reflexionen* liegt in der Fragestellung im Reflexionsbogen.

Diese Erkenntnisse führen dazu, dass der Forschungszyklus immer spezifischer und differenzierter wird, und sich mit immer konkreteren Fragen beschäftigt. Im folgenden Forschungszyklus wird ein Aspekt der obigen drei Erkenntnisse dargestellt.

b.1. Phase: Aktionsidee

Die Effekte der Bearbeitung der *Reflexion* aus Sicht der Lernenden, die sich nicht direkt aus der Antwort im Reflexionsbogen erschließen, sollen weiter erforscht werden. Dafür wurde bei einigen Studierenden ein face-to-face-Interview durchgeführt. Vertieft wurde es dann zum Teil durch die Nachfrage per E-Mail.

b.2. Phase: Aktion (Interview: face-to-face, Nachfrage: per E-Mail)

Interviewer: Inwieweit ist die „Reflexion“ für dich hilfreich?

*Daniel: „...also das war in der Hinsicht gut, wenn man sich dann..immer..überlegt hat, was man gemacht hat, dann auch die Frage, was, was man nicht verstanden hat, das war ziemlich gut, weil man oft denkt, ja, gut, das habe ich verstanden, dann kommt irgendwie so eine Aufgabe, mach das und das, und wenn man die Aufgaben machen will, dann merkt man, „oh das habe ich gar nicht verstanden.“ Also das..deswegen war das eigentlich ziemlich..ziemlich gut, wenn man dann nochmal gesehen hat, wo die Unsicherheiten noch lagen, oder was man nicht ganz verstanden hat, oder ob ich..das so geht, oder ob das anders gemacht werden muss. Naja, aber es ist manchmal einfach zu viel, jede Woche Reflexion zu bearbeiten...“
〈Interview mit Daniel am 12.12.08(1), Thema: Effektivität der Reflexion〉*

„Die Nützlichkeit der Reflexion sehe ich vor allem darin, dass man sich darüber Gedanken macht, wo die eigenen Schwierigkeiten beim Erlernen bzw. Verständnis

der Fremdsprache liegen. Dies führt meiner Meinung nach auch zu einer Selbsteinschätzung, was eigentlich immer eine wichtige Eigenschaft ist. Die Reflexion trägt mit Sicherheit dazu bei, darüber nachzudenken, wie man selbst Fremdsprachen lernt. Wo die eigenen Stärken und Schwächen liegen, was man verbessern könnte. Und auch wie die eigene Art zu lernen Stärken und Schwächen beeinflusst. (Wenn ich viele Vokabeln lerne, versteh ich vielleicht viele Sachen in Texten, habe aber wahrscheinlich einige Probleme, selbst Sätze zu bilden.) (...).«Daten: E-Mail von Daniel am 20.01.08»

In der E-Mail erwähnt Daniel die Auswirkung der Reflektion auf das selbstreflektierende Lernen. Seine Auseinandersetzung mit der Art, wie er lernt, wird mit einem konkreten Beispiel gut dargestellt. Außerdem kann festgestellt werden, dass seine Aussage und die Fragen im Reflexionsbogen inhaltlich übereinstimmen (z.B.: die Frage nach dem Können, Unklarheiten).

Andererseits ist eine Reihe von eher negativen Kommentaren enthalten, die zweifelhafte Meinungen von den Studierenden über die Notwendigkeit der Reflexion zeigen. Die folgenden Kommentare stammen aus einer „Reflexion über die *Reflexion*“, also einer Plenumsdiskussion über die Bearbeitung der *Reflexion*.

„Ich brauche eigentlich diese Art von Reflexion gar nicht, weil ich auch ohne Reflexion darüber Gedanken machen kann, wie ich am besten lernen kann und was meine Stärke und Schwäche sind.“ (Yun am 19.01.09)

„Ich weiß nicht, inwiefern Reflexion notwendig ist, um meinen Lernprozess zu reflektieren.“ (Lena am 19.01.09)

„Ich kann nicht beurteilen, ob ich auch ohne diese viel reflektiert und geplant hätte. Durch die Reflexion hatte ich aber auf jeden Fall genug Gelegenheiten, meinen Lernprozess zu reflektieren und zu planen.“ (Richard am 19.01.09)

„Gut, dass ich gemerkt habe, dass mir die Bearbeitung von Reflexion nicht so gut gefällt und wie ich am besten Japanisch lernen würde. Ich lerne zwar lieber auf andere Art und Weise, aber durch die Reflexion hatte ich die Gelegenheit, darüber Gedanken zu machen.“ (Luisa am 19.01.09)

Darüberhinaus habe ich eine anonyme Umfrage durchgeführt. Von den 23 Lernenden bearbeiteten 17 die *Reflexion* gerne und 14 davon fanden sie für ihr Japanischlernen sinnvoll. Die restlichen sechs Lernenden sahen keine Notwendigkeit, eine *Reflexion* zu

bearbeiten. Zwei Lernende fühlten sich unter Zwang und würden die Fragen nicht freiwillig bearbeiten.

b.3. Phase: Reflexion der Aktion

Im Verlauf meiner Forschung stellte sich die Frage, ob die Bearbeitung der *Reflexion* zur Förderung der Lernerautonomie notwendig ist. Wie die obigen Beispiele veranschaulichen, nimmt es jede Person anders wahr, wie und inwiefern für sie die Bearbeitung der *Reflexion* von Belang ist. Außerdem lässt sich aus Daniels Kommentaren ablesen, dass seine *Reflexion* auf zwei Ebenen stattfindet. Zum einen reflektiert er, dass er seine Stärke und Schwäche beim Japanischlernen finden kann. Zum anderen geht seine *Reflexion* noch weiter auf eine Metaebene, also der Ebene der Reflexion über die *Reflexion*, z.B. schreibt er, was für Vorteile es ihm bringt, seine Schwächen und Stärken zu erkennen.

Für Yun war die *Reflexion* fast überflüssig. Es ist jedoch nicht sicher, ob sie tatsächlich keinen Einfluss auf sie ausgeübt hat. Die Aussage von Richard und Luisa interpretiere ich so, dass die Bearbeitung der *Reflexion* insofern positiv gewirkt hat, dass sie sich mit einer anderen Art des Lernens auseinandersetzen konnten und dass ihnen dadurch bewusst geworden ist, in welche Art und Weise sie am besten lernen würden. Dies ist unabhängig davon, ob einer Person die Bearbeitung der *Reflexion* gut gefällt oder nicht.

In Anbetracht der Umfrageergebnisse war zu überdenken, ob ich von den Lernenden, die in der Bearbeitung der *Reflexion* keine Bedeutung für sich finden konnten, trotzdem dies abverlangen sollte. Die Bewertungskriterien stellten ein anderes Problem dar. Wie unterscheide ich eine gute *Reflexion* von einer schlechten? Kann man sie überhaupt bewerten? In meinem Kurs wurde sie nur dann zur Leistung gezählt, wenn die *Reflexion* abgegeben und vollständig bearbeitet worden war.

Im zweiten Semester wurde tatsächlich die Pflichtabgabe der *Reflexion* abgeschafft und die Bearbeitung auf freiwilliger Basis beibehalten. Die Anzahl der abgegebenen *Reflexionen* nahm dadurch deutlich ab und darin besteht ein Dilemma, dass einerseits die *Reflexion* nicht mehr regelmäßig bearbeitet wird, wenn sie kein Pflichtteil für die Leistungsbewertung ist. Andererseits ist sie nicht etwas, was zwangsläufig zu bearbeiten ist.

2.4 Reflexion über die Auswirkung induktiver Grammatikvermittlung

Ein modifiziertes induktives Vorgehen bei der Grammatikvermittlung wurde aus den im vorangegangenen Abschnitt genannten Gründen eingesetzt. Die Reaktion der Lernenden zeigt, dass es ihnen unterschiedlich gut gefallen hat.

„Das war ein einbeziehender Unterricht, bei dem man viel mitmachen muss. Erst neue Dinge durch Beispiele selbst ausprobieren und anwenden, dann Grammatik

durch Beispielsätze erschließen, dann eventuell besprechen. Zu Hause habe ich mir mithilfe von der Lernplattform¹¹ Gelerntes eigenständig aufgearbeitet und reflektiert. Dadurch lernt man viel besser, als wenn man nur im Unterricht alles erklärt bekommen und zuhören würde“ (Li, Umfrage am 25.01.09)

„Neue Grammatik und Wortschatz wurden immer spielerisch geübt und verfestigt, wobei Fähigkeit betont wurde, nicht wie andere Sprachkurse, die ich bisher besucht habe, die mehr auf Grammatik konzentrieren.“ (Alexander, ebd.)

Dass Alexander die Grammatikvermittlung spielerisch fand, liegt meines Erachtens daran, dass die Grammatik immer in Kommunikation eingebettet dargestellt und geübt wurde. Es ist interessant, dass er empfand, dass der Unterricht weniger grammatikbelastet war, wobei die Grammatik dem Umfang nach dem anderen Japanisch A1 Kurs entsprach. Li weist darauf hin, dass die induktive Methode im Unterricht von der Lernplattform unterstützt wurde, die den Studenten die Möglichkeit außerhalb der Unterrichtszeit gab, sich mit den expliziten Erklärungen zur relevanten Grammatik zu beschäftigen. Trotzdem kamen einige Studenten mit dieser Herangehensweise nicht klar.

„Zu wenig Grammatik. Mehr Drill-Übungen gewünscht!“ (David, ebd.)

„Manchmal war die Grammatik-Erklärung auf Japanisch unklar.“ (Yun, ebd.)

Diese unterschiedlichen Meinungen verdeutlichen individuelle Präferenzen beim Sprachenlernen. Ein methodisches Vorgehen kann daher nicht für alle Lernende gleich geeignet sein. Eine abwechslungsreichere methodische Herangehensweise könnte eine Alternative sein.

Die Frage, ob die Bearbeitung der *Reflexion* zur Förderung eines selbstreflektierten Lernens als notwendige Voraussetzung zu verstehen ist, bleibt noch offen. Allerdings fördert es die selbstständige Nach- und Aufarbeitung der Grammatik, die im Unterricht induktiv mit impliziter Erklärung dargestellt wurde, wie Li in ihrem obigen Kommentar erwähnt.

„In diesem Kurs wurde das „Eigeninitiative“-lernen gefördert und er war motivierend, so dass ich zu Hause gerne nochmal wiederholt habe, was man gelernt hat, auch ohne dass die Kursleiterin die Aufgaben gegeben hat, also was nicht unbedingt „Pflichtaufgaben“ sind. Dabei habe ich entdeckt, was ich im Unterricht falsch verstanden habe und mir überlegt, warum ich das so anders verstanden habe. Schwäche und Stärke im Japanischen habe ich auch entdeckt und immer verbessert.“ (Li, Kursevaluation am .06.02.09)

„Da man ohne sich vorzubereiten in diesem Kurs nicht mitkommt, fordert er viel Vor- und Nachbereitung. Dadurch habe ich außerhalb der Sitzungen viel gelernt.“

Ich habe mir Schwerpunkte gesetzt, die mir viel bringen und auch selbst andere Quellen und Methoden (z.B. Video, Zeitung) ausprobiert und benutzt, um nicht nur die Übungen oder Hausaufgaben zu schaffen, sondern Sprache zu verwenden.“ (Felix, ebd.)

Wie Li erwähnt, können die Lernenden zu Hause bei der selbstständigen Nachbereitung des Unterrichts durch die Unklarheiten und Fragen, die bei der induktiven Grammatikvermittlung auftauchten, lernen, warum sie ihnen unklar waren oder warum sie sie falsch oder anders verstanden haben. Und dies ermöglicht ihnen wiederum selbstreflektierendes Lernen.

Was die Funktion der *Reflexion* betrifft, stellte ich mir im Laufe der AF die Frage, in welchem Zusammenhang die Bearbeitung der *Reflexion* und das Vorgehen bei der Grammatikvermittlung stehen:

„Theoretisch kann die Bearbeitung einer Reflexion auch in einem Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, bei dem Grammatik hauptsächlich deduktiv vermittelt wird.“ (Lehrtagebuch, am 14.12.08)

Die Fragen in meiner *Reflexion* können theoretisch auch in einem Unterricht mit einer deduktiven Grammatikvermittlung beantwortet werden, weil die *Reflexion*, die ich entwickelt habe, nicht notwendigerweise mit einem konkreten Vorgehen der Grammatikvermittlung in Zusammenhang steht. Eine andere Form von *Reflexion*, die z.B. den Prozess der Regellerschließung bei der induktiven Grammatikvermittlung im Unterricht mit begleitet, mag jedoch an sie gebunden sein.

Angesichts dieser Ergebnisse und Reflexionen kann kein direkter Einfluss der einzelnen didaktischen Entscheidungen auf selbstreflektierendes Lernen angenommen werden. Allerdings ist festzustellen, dass sich z.B. die modifizierte induktive Grammatikvermittlung insofern positiv ausgewirkt hat, als sie die Kursteilnehmer dazu bewogen hat, sich mit verschiedenen Grammatikvermittlungsvorgehen auseinanderzusetzen und ihnen die Art und Weise ihres Fremdsprachenlernens bewusst zu machen. Die meisten Kursteilnehmer haben im Plenum erwähnt, dass die Darstellung der Grammatik in diesem Kurs ganz anders als in anderen Sprachkursen gewesen ist, die sie bisher besucht hatten. Der Kern liegt nicht darin, welches Grammatikvermittlungsvorgehen ihnen am besten gefällt und welches das Beste ist, sondern darin, dass sie die Gelegenheit zu dieser Auseinandersetzung bekommen haben. Aus diesem Grund besteht keine Notwendigkeit, die einzelnen didaktischen Entscheidungen so und nicht anders zu fällen. Ob es überhaupt Lehrmethoden oder methodisches Vorgehen bei der Grammatikvermittlung gibt, die selbstreflektierendes Lernen beeinträchtigen können, ist eine weitere Überlegung.

2.5 Reflexion über die Rolle des Lehrenden

Im Kontext der Lernerautonomie kommt dem Lehrer eine andere Rolle zu als im herkömmlichen Unterricht. Der Lehrer ist nicht der „allwissende instructor“ (Wolff 2007: 326), sondern „Mitgestalter der Unterrichtsaktivitäten“, „Berater der Lernenden“, „Moderator“ oder „Wissensquelle“ (ebd.). Diese neuen Rollen erfordern einen verstärkten zeitlichen und geistigen Aufwand: Die Vorbereitung von Unterrichtssequenzen, die Lernformen berücksichtigen, die das individuelle Lernen fördern, wie z. B. das Durchsehen der *Reflexionen*, die Überlegung, wie die fachliche Diskussion über die Lernstrategien effektiv vermittelt werden könnte, ist sehr zeitaufwändig. Wenn man den individuell gestalteten Lernprozess nachvollziehen möchte, dann wird die Beziehung mit den Lernenden sehr persönlich und eng. Es war schwierig für mich festzulegen, wo meine Aufgabe als Lehrerin aufhört. Dazu kommt noch der Aufwand, das individuelle Lernen in einer so großen Gruppe (von 25 Teilnehmern) im Blick zu behalten. Dieser Aufwand ließ sich jedoch durch die gegenseitige Motivation zwischen mir und den Kursteilnehmern ausgleichen. Wie folgende Aussage einer Lernenden in der Kursevaluation zeigt, galt das auch für die Lernenden („*Die Lernweise ist intensiver, aber viel zeitaufwendiger geworden.*“, *Lenas Reflexion am 18.01.09*). Die Beobachtung von Veränderungen im Lernverhalten und die binnendifferenzierten Entwicklungswege, d.h. individuell unterschiedlich entwickeltes Lernverhalten waren auch mein Antrieb, meinen persönlichen Forschungszyklus weiterzuführen.

Zwischen der von den Kursteilnehmern erwarteten und der im Kontext der Lernerautonomie entstandene Rolle der Lehrenden bestand ein spürbares Gefälle, wie die in 2.4 genannten kritischen Bemerkungen zeigten. Die Erklärung, warum bestimmte Unterrichtsmethoden eingesetzt werden und warum ich als Unterrichtende die Bearbeitung der *Reflexion* für positiv halte, ist für ein gegenseitiges Verständnis notwendig.

Im Zusammenhang mit der Rolle des Lehrenden wird mir nun der Begriff „Förderung eines selbstreflektierenden Lernens“, den ich vor meiner AF für selbstverständlich hielt, unklar. Was genau soll gefördert werden, wenn man das selbstreflektierende Lernen fördern möchte? Selbstreflektierendes Lernverhalten ist eben kein prototypisches Verhalten, sondern ein jeweils ganz individuelles Verhalten. Letzendlich schreibt kein didaktisches Vorgehen vor, was tatsächlich im Gehirn geschieht und wie jemand lernen soll. Ob ein Lerner selbstständig und selbstreflektierend lernt, muss getrennt davon betrachtet werden, welche methodischen Vorgehensweisen er bzw. sie bevorzugt und wie er oder sie gerne lernt. Hinter meinen didaktischen Entscheidungen steckte also mein persönliches, ideales Bild eines selbstreflektierenden Lernens.

2.6 Reflexion über die Forschungsmethoden

Je länger das Projekt läuft, desto tiefer und konkreter wurden die Fragestellung und die Aktionsidee. Von einer allgemeinen Frage ausgehend habe ich AF angewandt und nach jedem Forschungszyklus stellte ich mir konkretere und weitere Fragen. Die forschungsmethodische Problematik lag darin, dass sich mir dadurch immer mehr differenziertere Forschungszyklen eröffneten, bei denen es sich jeweils um andere Fragen handelte. Nach ein paar Monaten hatte ich somit gleichzeitig mehrere kleine Projekte. Das Ziel dieses Forschungsprojekts sollte nicht darin bestehen, möglichst umfangreiche Datensammlungen zu erstellen, die Gefahr laufen, nicht ausgewertet zu werden. Man sollte sich auf eine überschaubare Datenmenge konzentrieren.

Die Analyse der qualitativen Daten vollzog sich durch die Markierung der Zustimmungsfähigkeit der von mir beobachteten verbalen Daten (vgl. Burns 2005, Grotjahn 2006) und auf die direkt auf sie bezogene *Reflexion*. Dabei habe ich meine wissenschaftliche Betreuerin Prof. Dr. Karin Kleppin sowie die von Kommilitonen der Sprachlehrforschung gegründete Forschungsgruppe zu Rate gezogen. Das regelmäßige Treffen und die Gespräche mit ihnen gab mir willkommenen Anlass, die Daten kontinuierlich auszuwerten und zu reflektieren. Im zweiten Semester fand das Treffen aus Terminschwierigkeiten seltener statt. Dabei ist mir die Wichtigkeit eines Forschungskreises unter Kollegen klar geworden, bei dem Anregungen und Austausch stattfinden.

Zur weiteren Problematik gehört die Beeinträchtigung der eigentlichen Unterrichtszeit. In meiner AF bleibt noch ungeklärt, wie viel Unterrichtszeit für die Forschung „geopfert“ werden darf. Obgleich weitere Ergebnisse wiederum zur Verbesserung des Unterrichts beitragen würden, führt eine Weiterführung der Untersuchung unvermeidbar zu einer Reduktion der tatsächlichen Unterrichtszeit. Zwar lehnen die Kursteilnehmer die Beteiligung an der Forschung erfahrungsgemäß nicht ab, aber dürfen wir ihre Bereitschaft auch immer ausnutzen?

3. Ausblick

Im vorliegenden Artikel wurde ein Projekt der AF aus dem Unterrichtskontext Japanisch als Fremdsprache dargestellt. Allerdings ist auch anzunehmen, dass die im vorangegangenen Abschnitt dargestellte Problematik auch im Unterricht anderer Fremdsprachen auftritt. Darüber hinaus stellt die AF für die Unterrichtenden einen allgemein zugänglichen

Forschungsansatz zur Empirie dar. Jeder, der in der Lehre tätig ist, hat einen potenziellen Forschungsgegenstand für ein AF-Projekt. Diese Charakteristik der AF ermöglicht es, den Forschungsbereich der Fremdsprachendidaktik zu erweitern, weil sich nicht nur die Sprachlehrforschenden im engen Sinne, sondern auch weitere Kollegen, die einen anderen fachlichen Hintergrund haben, aber an der forschungsgeleiteten Entwicklung des Unterrichtsgeschehens interessiert sind, in die Forschung mit einbeziehen lassen. Dieser Forschungsansatz kann somit zur Weiterentwicklung der Fremdsprachenlehr/-lernforschung beitragen.

4. Literatur

- Altmayer, Claus (2002): Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts? In: *Babylonia* 2, 7-13.
- Altrichter, Herbert (1990): *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil Verlag.
- Altrichter, Herbert & Krainer, Konrad (1996): Wandel von Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung. In: Krainer, Konrad & Posch, Peter (Hrsg.) (1996): *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 33-51.
- Altrichter, Herbert; Lobenwein, Waltraud & Welte, Heike (1997): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 640-659.
- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Asano, Yuki (2009): *Portfolio. Aktionsforschung „Förderung des autonomen Lernens im Japanischkurs an der Ruhr-Universität Bochum“*. Bochum: Ruhr-Universität Bochum.(nicht veröffentlicht)
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheidt.
- Burns, Anne (2005): Action research: an envolving paradigm? In: *Language Teaching* 38, 57-74.
- Gnutzmann, Claus (2007): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 335-339.
- Grotjahn, Rüdiger (2003): *Leistungsmessung und Leistungsbewertung*. Erprobungsfassung. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung Ruhr-Universität Bochum.

- Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter & Wolff, Dieter (Hrsg.) (2006): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main: Lang, 247-270.
- Hermes, Liesel (2001): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I Englisch. Materialien zu dem Themenbereich Action Research - Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht. Erprobungsfassung. (Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen)*. Soest: LI NRW.
- Mackey, Alison & Gass, Susan M. (2005): *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nunan, David (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riemer, Claudia (2002): Für und über die eigene Unterrichtspraxis forschen. In: Schreiber, Jürgen (Hrsg.) (2002): *Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg*. Regensburg, 129-143.
- Rampillon, Ute (1995): Grammatik selber lernen? Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lerntechniken beim schulischen Fremdsprachenlernen. In: Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Hrsg.) (1995): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: gunter Narr Verlag, 85-100.
- Tönshoff, Wolfgang (1991): *Funktion und Formen kognitiverer Verfahren im Fremdsprachenunterricht*. Dissertation. Bochum: Ruhr-Unviersität Bochum.
- Tönshöff, Wolfgang (1995): Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. In: Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Hrsg.) (1995): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: gunter Narr Verlag, 225-248.
- Tönshoff, Wolfgang (2007): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5.Auflage. Tübingen: A. Franke Verlag, 331-334.
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 319-331.
- Wolff, Dieter (1999): Zu den Beziehung zwischen Theorie und Parxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt: Lang.
- Wolf, Dieter (2007): Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5.Auflage. Tübingen: A. Franke Verlag, 321-326.

Zimmermann, Günther (1984): *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Zimmermann, Günther (1995): Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Hrsg.) (1995): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 181-200.

¹ Mackey/ Gass (2005:217) erweitern diese Einsicht und bezeichnen: „teaching as ‚action‘ and research as ‚understanding‘“.

² Altrichter/ Krainer (1996) unterscheiden zwei Arten von Reflexionsfähigkeiten, die sich AF zunutze macht. Zum einen bedarf es der Fähigkeit zur „Reflexion-in-der-Handlung“ (ebd.:37), um bei kleineren Problemen flexibel reagieren zu können. Diese Fähigkeit behindert oft die Verfügung über ein gewisses Repertoire von automatisierten Routinehandlungen. Zum anderen ist die Fähigkeit zur „Reflexion-über-die-Handlung“ (ebd.) bei grundlegenden, sprich gravierenden Problemen, notwendig, um mit dem eigenen Tun eine distanzierte Auseinandersetzung leisten zu können.

³ Die Kurse vom Zentrum für Fremdsprachenausbildung an der Ruhr-Universität sind für Studierende aus allen Fachrichtungen und Externe geöffnet. Die Anzahl der Kursteilnehmer von Japanisch A1 und A1/A2 betrug jeweils ca. 25. Der Kurs fand zweimal in der Woche, jeweils für zwei Unterrichtsstunden, statt.

⁴ Zur Ausführung: Asano (2009). Portfolio: Aktionsforschung „Förderung des autonomen Lernens im Japanischkurs an der Ruhr-Universität Bochum“.

⁵ Zur Ausführung siehe z.B. Wolff (1999), Bimmel & Rampillon (2000)

⁶ Zur Ausführung siehe ebd.

⁷ Bei einer formativen Leistungsbewertung wird „das Erlernen einer Fremdsprache z.B. mit Hilfe von Lernfortschrittstests oder auch anhand von Portfolios in seinem Verlauf“ dokumentiert. Summative Leistungsbewertung erfolgt dagegen „am Ende einer längeren Lehrgangsphase und zielt häufig auf eine bezugsgruppenorientierte Leistungsfeststellung, z.B. als Basis für die Zensurengebung“ (Grotjahn 2003: 43)

⁸ Zur Diskussion über die Sprachbewusstheit (*language awareness*) siehe Gnutzmann (2007)

⁹ Das Lehrtagebuch habe ich auf Deutsch verfasst.

¹⁰ Deutsche Übersetzung:

„Entschuldigung, wo ist denn der Bahnhof?“

„Biegen Sie an der nächsten Kreuzung rechts ab, dann gehen Sie immer geradeaus. Es dauert fünf Minuten zu Fuß.“

¹¹ Die Lernplattform für die Studierenden der Ruhr-Universität Bochum wird von den jeweiligen Kursleitenden erstellt. Eine eigene Lernplattform für den Japanischkurs habe ich den Studenten angeboten.